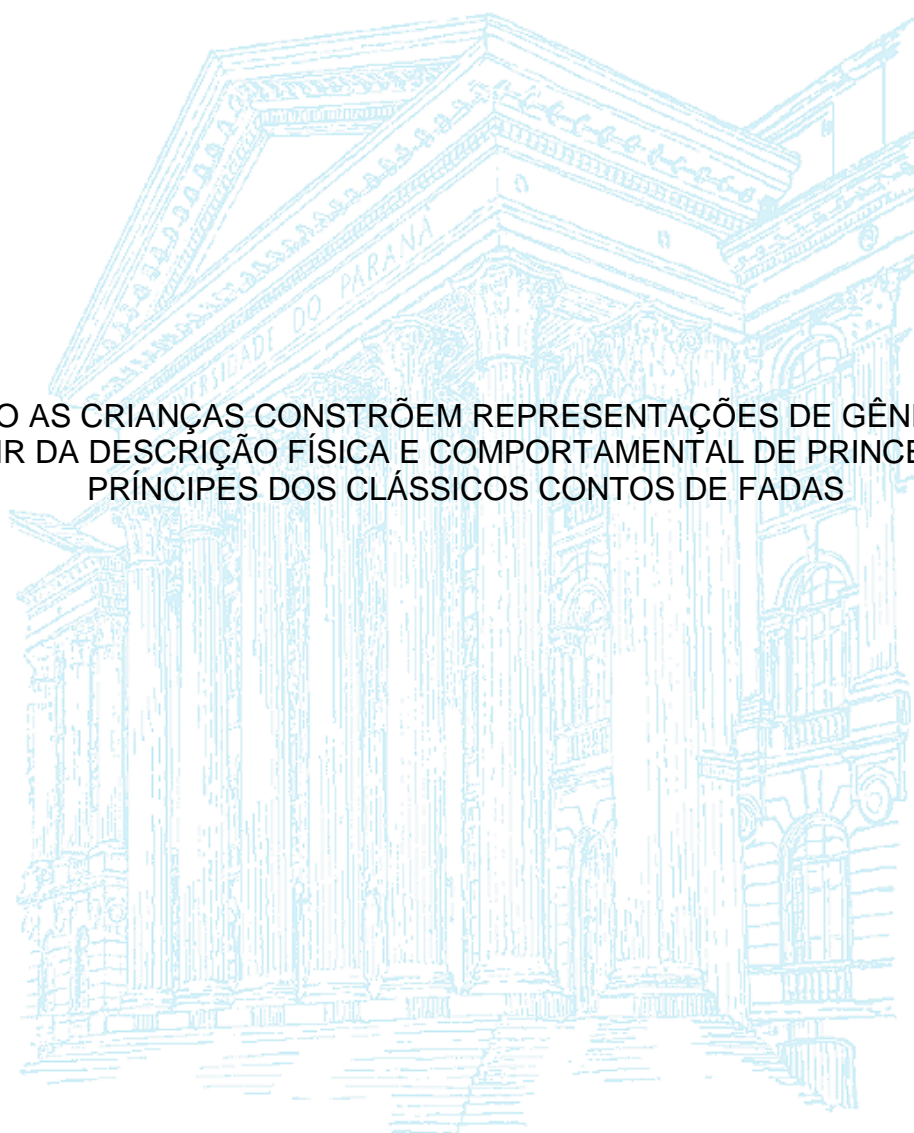


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

IVANETE SOARES BRUM

COMO AS CRIANÇAS CONSTRÓEM REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO A
PARTIR DA DESCRIÇÃO FÍSICA E COMPORTAMENTAL DE PRINCESAS E
PRÍNCIPES DOS CLÁSSICOS CONTOS DE FADAS



ITAJAÍ
2016

IVANETE SOARES BRUM

COMO AS CRIANÇAS CONSTRÕEM REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO A
PARTIR DA DESCRIÇÃO FÍSICA E COMPORTAMENTAL DE PRINCESAS E
PRÍNCIPES DOS CLÁSSICOS CONTOS DE FADAS

Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação em nível de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná, apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Gênero e Diversidade na Escola.

Orientador: Profª Dra. SILMA CORTES DA
COSTA BATEZZATTI

ITAJAÍ
2016

COMO AS CRIANÇAS CONSTROEM REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO A PARTIR DA DESCRIÇÃO FÍSICA E COMPORTAMENTAL DE PRINCESAS E PRÍNCIPES DOS CLÁSSICOS CONTOS DE FADAS

IVANETE SOARES BRUM; SILMA CORTES DA COSTA BATEZZATTI¹

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão sobre a abordagem dos contos de fadas na sala de aula. Partindo de experiências pessoais, surgiu a necessidade de refletir sobre as estratégias usadas atualmente por grande parte dos professores (as) para tratar o tema dos contos/histórias com as crianças da Educação Infantil. Por trás desse problema, visto pelos professores como um dos principais entraves da boa educação, há a falta de conhecimento sobre o tema e de adequação de estratégias de ensino. Assim foi realizada uma pesquisa bibliográfica para compreensão e entendimento mais aprofundado da questão. Ao final desta pesquisa pode-se concluir que os contos de fadas exercem influência na forma de pensar e agir das crianças, mas que atitudes autoritárias e retrógradas não adiantam de nada. Quando se tenta impor “normas” ou regras, a submissão e a revolta aparecem no comportamento de algumas crianças. Entretanto, mais do que reflexão contínua, diálogo e coerência nos procedimentos, os mediadores do processo de ensino – professores e escola – devem se pautar por ações transparentes e convictas, analisar o público que tem e, a partir de então, construir uma abordagem coerente e adequada de ensino que possa ser a mescla de várias ações pedagógicas, selecionando o que de melhor cada conto tem para oferecer.

Palavras-chave: Contos de fadas clássicos; educação infantil; representações de gênero; reflexão.

¹Profª .Doutora Silma Cortes da Costa Batezzatti, orientadora do curso de especialização Gênero e Diversidade na Escola da UFPR ; silmaufpr@gmail.com

Abstract: This article presents a reflection about the approach used to teach Fairy Tales in the classrooms. Having in mind personal experiences, appears the necessity of a reflection about the strategies used by the teachers inside the classrooms nowadays, to deal with the tales and stories for children (Elementary School). Behind this problem, the teachers have realized that the biggest problem in teaching Fairy Tales in the classroom is the lack of knowledge about the subject and the difficulty to adapt teaching strategies in the classes. Considering this matters, was realized a bibliographic research to try to deal with this subject in the classroom. At the end of this research, we can conclude that the Fairy Tales are a very important influence in the way children think and behave. It is important not to try to dictate rules otherwise; the children will show all their disapproval. More than a reflection, or a dialogue and coherence about this teaching procedures, the mediator in this process (teacher, school) have to act in transparent way, always analyzing the audience, after building a teaching approach that can fit all the variety of students a classroom can contain, and then choose the best approach that fits and can bring the best of each children can offer.

INTRODUÇÃO

Os contos de fadas nos envolvem de muitas maneiras, e talvez o encanto pelas personagens encantadas se deva a elas, independentemente de não passarem de fantasia ou serem personagens da vida real. Os príncipes e princesas, como personagens de contos de fadas, são simbólicos e trazem consigo simbolismos e representações de muitas questões como o amor romântico, o ideal de masculino e feminino, os conflitos de família, a desafeição e as maldades que movimentam as relações, a eterna luta entre o bem e o mal e, acima de tudo, nos traz a possibilidade de encontrar o amor eterno no final da história. As princesas dos contos de fadas das histórias das crianças, tanto das meninas quanto dos meninos, são muito semelhantes: são brancas, loiras, magras, altas e geralmente não tem nenhum defeito, são perfeitas, educadas, gentis e sempre são felizes para sempre no final.

É importante lembrar que as crianças utilizam suas experiências concretas e os conhecimentos que já possuem (Argüello,2005), e que têm sido produzidos pelos discursos circulantes nos diferentes meios culturais aos quais elas têm acesso

(livros, filmes, brinquedos, jogos, games, etc.), para se aproximarem do enredo das narrativas, formando assim uma opinião sobre os personagens e as situações em que eles se veem envolvidos, e é dessa forma que dão sentido aos contos.

É possível perceber que a literatura pode ser um importante artefato para problematizar as relações de poder entre homens e mulheres, e principalmente para desconstruir aqueles mecanismos sutis que a cultura usa na produção e legitimação das masculinidades e das feminilidades.

Para as ciências sociais e humanas, o conceito de gênero se refere à construção social do sexo anatômico. Foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não da decorrência da anatomia de seus corpos. Isto posto, as questões de gênero refletem o modo como diferentes povos, em diversos períodos históricos, classificam as atividades de trabalho na esfera pública e privada, os atributos pessoais e os encargos destinados a homens e a mulheres no campo da religião, da política, do lazer, da educação, dos cuidados com saúde, da sexualidade etc.

Em outras palavras, corrente nas páginas de jornal e nos textos que orientam as políticas públicas na atualidade, e conforme explica Sergio Carrara (mimeo, 2009 p.39-41) o conceito de gênero nasceu de um diálogo entre o movimento feminista e suas teorias e das pesquisas de diversas disciplinas como sociologia, antropologia, ciência política, demografia, entre outras.

LIVROS x LITERATURA

Nem todo livro traz literatura. Muitos livros trazem histórias para as crianças que nem sempre são literárias. Para ser literatura, a obra deve ter um encantamento trazido pelas palavras e pelas ilustrações: o uso de figuras de linguagem, como as metáforas, de linguagem poética, de coisas subentendidas, de ludicidade, de duplo sentido, de repetições. Ou o texto deve ser sonoro, com musicalidade, com ritmo. Nem tudo está óbvio, nem tudo é linear na literatura. Se estiver tudo dito, escrito, contado no texto, é uma história, um relato sem característica literária. Se os desenhos repetem, os conteúdos dos textos não acrescentam algo de diferente. As ilustrações devem sugerir e não repetir o que o texto apresenta.

Textos muito explicativos, de caráter moralista, não são literários. O texto literário deve surpreender ou encantar o leitor a ponto de ele querer ler ou ouvir de novo a história ou poema. Os livros que temos vontade de ler de novo, de dar de presente para alguém, são obras que podem dar margem as explorações e aos trabalhos.

Livros para bebês devem ser adequados ao manuseio, ao toque, a exploração dos sentidos. Mais importante que os conteúdos são as formas desses livros. Muitos livros manuseados pelos bebês são, muitas vezes também, usados por crianças maiores de três anos. Porém, os livros das crianças maiores nem sempre devem ser manuseados pelos bebês, por trazerem algum risco em relação as pontas, ao tamanho, ao formato, a textura, ao peso, etc.

Uma obra quando é manuseada e lida por várias crianças será sentida, interpretada por cada uma de uma maneira diferente. Quando o livro permite à criança brincar, se colocar na história, recriar fantasias, se subjetivar, ele é como um brinquedo. Isso porque o brinquedo é o primeiro objeto cultural introduzido na vida das crianças na primeira infância. Por meio do brinquedo, ele se conhece, se comunica, interage com o meio ambiente e com os outros. E por meio do livro, pode se colocar, pode imaginar, pode se divertir, pode compartilhar experiências com outras pessoas.

Quando num livro há subjetivação de quem o criou e de quem o lê, isso é literatura! O livro funciona como um brinquedo: estabelece pontos de comunicação entre quem lê e o mundo. Um livro é bom para a criança quando ela não quer se separar dele: ela o manuseia, passa as folhas, toca, o leva a boca, o experimenta, ou escuta o que foi lido pelo adulto e fica entretida, se distrai. Ela se realiza como criança. A literatura é brinquedo quando permite essa relação para a criança e para o adulto que criou a obra. Ambos se subjetivam, se realizam como criadores da história que acaba de ser criada, seja pela escrita, seja pela leitura. (Parreiras,2012).

O valor que a linguagem tem no mundo social transcende as fronteiras de sua função de comunicação e expressão, uma vez que ela permite que o sujeito possa fundar-se e reconhecer-se como tal, possa conhecer e apropriar-se do mundo e dos seus significados. A linguagem é uma prática social por meio da qual se produzem sentidos ou representações, tornando-se assim um instrumento de poder. A literatura é uma das diversas roupagens que vestem as práticas pelas quais os sujeitos são interpelados, é discurso e ao mesmo tempo, é criatura do discurso,

exercendo uma função reguladora pelas representações nela existentes, sendo, ao mesmo tempo, regulada pelos discursos que se pretendem hegemônicos.

A literatura é, conforme explica Argüello (2005), um veículo da linguagem, em que se realizam exercícios de poder ao atribuir sentido e significado. Com isso, ela contribui na fabricação de identidades, posicionando os sujeitos em diferentes e desiguais lugares sociais. Dessa forma, é importante destacar o quanto a literatura infanto-juvenil exerce uma função produtiva nas representações de identidades culturais que circulam entre as crianças e jovens. Contudo, ela não é “responsável” pela fabricação de tais identidades e seus significados, já que estes se fixam pela trama de poder que age através de diversos e variados produtos culturais, e não de um único artefato cultural.

Kaercher (2003, p.98) fala-nos, por exemplo, de como a literatura tem contribuído na formação do preconceito contra o (a) negro(a), já que tanto nos textos como nos recursos imagéticos transmite-se uma mensagem carregada de preconceito, pois são os “personagens maltrapilhos, figuras difusas, ilustrações pouco atraentes”. A literatura tem sido um importante artefato cultural na fabricação das identidades de gênero. Cabal (1998, p.27) utiliza textos que fizeram da sua história colegial para exemplificar como a literatura infanto-juvenil veicula o que ele chama de sexismo nas representações do feminino e do masculino, pois os livros da sua infância estavam repletos de textos misóginos e discriminatórios em relação a mulher. Todo um sistema de valores e todo um regime de leis que governam os comportamentos de gênero são observados em diversas obras literárias, e muitos são os exemplos encontrados por estudiosas feministas sobre como a literatura representa de modo diferente e desigual homens e mulheres.

O binarismo em relação ao gênero presente na literatura para crianças é analisado ainda por Davies (1994), que aponta o quanto o homem, nesses textos, é comumente apresentado como um agente que tem seu campo de ação no mundo exterior, enquanto a mulher é delineada como um ser passivo que tem como função ocupar uma posição de apoio ao elemento masculino, configurando-se no outro dele, a norma.

Belline (2003, p.99) enfatiza o caráter político dos estudos literários feministas cuja prática, segundo a autora, visa mudanças na exclusão da mulher na sociedade. Para ela, a construção das imagens femininas na literatura foi e continua sendo um veículo pelo qual os valores culturais, que se colocam como centrais, têm-se

mantido de geração em geração. Nos seus estudos, Belline (idem ibidem) tem confirmado o quanto é possível encontrar na literatura inúmeros binarismos, tais como: cultura x natureza, atividade x passividade, inteligência x sensibilidade, em que o primeiro elemento, de valor positivo, considerado a “norma”, é atribuído ao homem, enquanto o segundo, o desvio, é atribuído à mulher. Machado (1999) qualifica de “ideologia” os valores e as representações culturais sobre pessoas, povos, raça/etnia e gênero, entre outros, que a literatura ajuda a construir e difundir. Para a autora, não há nenhuma obra sem posicionamento ideológico, pois a neutralidade não é possível, e a inocência é uma falácia. Em seu livro *Contracorrente: conversas sobre literatura e política* (1999), brinda-nos com vários exemplos em que a literatura cumpre o papel de veicular os modelos hegemônicos, aqueles que a sociedade quer instituir para exercer controle sobre as suas populações.

Colomer (2003) compartilha com Machado (idem) a expressão de ideologia para referir-se aqueles valores sociais que são inscritos nos textos literários e que expressam a visão de mundo e de sociedade dos grupos sociais. A autora relata que, a partir dessas concepções, surge um movimento de estudos que focaliza suas análises nos textos como portadores desses valores socioculturais. Assim como Machado essa autora afirma que não existe nenhum texto literário neutro, isento de mensagens e valores preconizados na sociedade.

JUSTIFICATIVA

A realização deste estudo se justifica por compreendermos que as representações de gênero na escola, notadamente a partir da descrição física e comportamental de princesas e príncipes dos clássicos contos de fadas, pressupõe a necessidade de se construir e exercitar um outro olhar sobre a Educação Infantil nas escolas públicas para que seja possível conhecer a criança e os vários contextos onde ela se constitui, pois a literatura é um veículo da linguagem que contribui para o desenvolvimento de identidades em diferentes contextos sociais.

OBJETIVO GERAL

Este estudo teve por objetivo compreender as representações de gênero na Educação Infantil a partir da descrição física e comportamental de princesas e príncipes dos clássicos contos de fadas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar outras possibilidades para professores e crianças que possam ser produzidas à medida que se promovam debates, diálogos e problematizações a respeito do que parece representar a única verdade;
- Entender como as relações de poder estão presentes na construção da identidade e da diferença;
- Discutir por que as normas de gênero ganham legitimidade nas representações das crianças;
- Provocar discussões a partir de exemplos cotidianos das vivências das crianças.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada no período de agosto a setembro de 2015 em um Núcleo de Educação Infantil - N.E.I de Balneário Camboriú com vinte e um (21) alunos do Jardim I - com idade entre 4 e 5 anos. A metodologia empregada para coleta e análise de dados considerou o emprego de técnicas características da pesquisa qualitativa. Conforme explica o professor Marcos Claudio Signorelli (mimeo, 2014) “um tipo de pesquisa que permite a busca e o entendimento de um problema específico em profundidade. Bem como descrições, comparações e interpretações acerca um fenômeno pesquisado.” Portanto, uma vez que a coleta e análise de textos (falado e escrito) considerou a observação direta acerca do comportamento das crianças não serão, aqui, expressos resultados em números, gráficos ou tabelas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para facilitar o diálogo com as crianças sobre suas representações de gênero, apresentei ao grupo histórias que tinham como características propor enredos que questionassem alguns discursos tidos como naturais: a relação homem-mulher é desigual, cabendo ao homem o domínio sobre a mulher; as meninas são produzidas como princesinhas; menino que brinca de coisas de menina é uma mulherzinha; menina que brinca de coisas de menino é “moleque”, etc. Procurei na internet histórias que fossem portadoras de mensagens que facilitassem o pensar e problematizassem a desconstrução das “verdades” sobre gênero que circulavam nos discursos hegemônicos. Ao contar essa história para as crianças, percebi o quanto

elas são capazes de se posicionar contra as desvantagens em que o feminino (elefanta Margarida) sofre. As crianças de quatro a cinco anos, ao serem indagadas, falaram da subordinação de Margarida e classificaram os pais como "chatos", "egoistas", elas tomaram partido a favor de Margarida. Porém, deixaram bem claro que não agiriam como ela, pois "falariam com eles ou iriam morar com a vovó e o vovô", apenas uma menina, que, contrariando a maioria do grupo, disse que "Margarida foi errada ao deixar o cercado", porque os pais davam de tudo para ela e agora ela tinha que "trabalhar" para ter comida e roupas, é interessante destacar que o importante é poder oportunizar, nos espaços escolares, a emergência de diferentes pontos de vista, em que as crianças possam expressar livremente suas ideias e análises diversas, e não apenas uma verdade única.

Na história Rosa Caramelo (Turin, 2001), podemos obter algumas pistas sobre a percepção das crianças em relação a marcadores de gênero e as posições de sujeito ocupadas pelo feminino e pelo masculino. O livro fala sobre a história da elefanta Margarida, que era diferente de todas as outras elefantinhas. Quando as elefantas nasciam, eram colocadas em cercados para que comessem dois tipos de flores que as deixavam com uma linda cor rosa na pele. Para facilitar a vinda da cor, seus pais as enfeitavam com babados e bordados cor-de-rosa. Os pais de Margarida a recriminavam por ela ser cinza. Para agradar a seus pais, a elefantinha resolve então vestir babados e sapatos rosa e ficar no cercado esperando adquirir a cor rosa. No cercado, Margarida via como seus primos, irmãos e amigos se divertiam com alegria tomando banhos de lama, correndo atrás das borboletas e brincando na floresta. Margarida resolve então, tirar todas as roupas e pular a cerca atrás de liberdade e divertimento. Todas as outras elefantas seguem seu exemplo, e a partir daquele momento não se puderam mais diferenciar os elefantes das elefantas pela cor da pele.

Inicialmente, para as crianças ficou claro que a cor rosa era um marcador da identidade feminina de gênero, pois os elefantes machos identificados pelas próprias crianças de "meninos" eram cinza, e junto a essa conclusão das crianças veio a seguinte observação: para conseguir esse marcador social do seu gênero, as elefantinhas tinham de ocupar uma posição de sujeito que as colocava em uma situação diferenciada e desvantajosa. Os elefantinhos eram livres, podiam brincar; elas não, pois eram obrigadas a ficar no cercado, e por isso ficavam tristes.

Evidencia-se que a criança percebe a situação de injustiça, de inferiorização e falta de liberdade em que o feminino é submetido nessa história. Portanto, é possível salientar que as crianças se mostram indignadas diante de uma relação de desigualdade sem que consigam necessariamente compreender a fundo as causas das desigualdades de gênero nela implícitas. Assim, quando elas são interpeladas por textos literários portadores de imagens/mensagens que colocam essas relações entre homens e mulheres em patamares desiguais, pregando que "é natural" que as relações tenham esse caráter binário, é importante que meninos e meninas possam ter acesso, também, a outros textos que os (as) façam refletir sobre tais desigualdades.

As posições de sujeito de cada gênero e as consequentes desigualdades foram percebidas pelas crianças; os elefantinhos podiam brincar, elas não. Na discussão oportunizada por esse conto, as crianças apresentaram, nas suas falas, uma "naturalização" dos marcadores sociais de gênero: menina tem a voz fina, elas usam rosa, elas furam as orelhas e usam brincos, e usam saia, meninas choram. Quando confrontados, os meninos aceitaram que eles também choram, "mas só de raiva".

Desde muito cedo, as meninas aprendem a ocupar um espaço pessoal bastante limitado, em que posições e gestos são controlados e disciplinados para garantir um comportamento que contraste com o seu outro, o masculino. Foi destaque das falas das crianças que elas tinham que se submeter às regras, enquanto eles podiam usufruir de uma vida mais livre. Dessa maneira, foi possível estabelecer um paralelo entre as formas de educação entre meninos e meninas, que ainda hoje podem ser observadas, embora com matizes diferentes.

Felipe (2000) e Louro (1997) explicam que as representações masculinas (e as femininas) calcam marcas nos corpos, tanto nas manifestações quanto nas contenções que os sujeitos (crianças de 5 e 6 anos) são obrigados a fazer.

A permanente repetição de uma dada forma de comportamento é uma maneira de regular os corpos, principalmente porque são apresentados com qualidades idealizadas para a produção da feminilidade e da masculinidade, convertendo –se em uma forma de controle constante dos sujeitos infantis.

Numa turma de crianças de 4 e 5 anos, uma menina identificava-se com os marcadores de gênero masculino, usando "roupas de menino" e tendo preferência por brinquedos e jogos ditos de meninos. Um colega perguntou a sua mãe se ela

usava cuecas e a definiu assim:” a Sofia nasceu menina, mas vive menino“. Professoras, e outras pessoas implicadas nos cuidados de crianças pequenas mostram, ainda hoje, o poder de verdade que esses discursos ganharam na sociedade, pois quando se deparam com um comportamento que não corresponde ao tido como modelo do seu gênero, manifestam preocupação e encaram esse comportamento como ”um problema a ser tratado“. É importante que as instituições educativas possam oferecer espaços de discussão sobre essas questões de gênero, pois o que está em jogo é a formação da identidade da criança e a sua correspondente aceitação no grupo social ao qual pertence. Se o educador(a) que vai conduzir o dia a dia das crianças não possuir conhecimento sobre as origens culturais das representações de gênero, pode como amiúde é constatado, exercer uma postura discriminatória em relação às crianças que atravessam as fronteiras do esperado socialmente para seu gênero.

Os sentidos atribuídos a determinadas marcas de identidade são bastante arbitrários e governam o comportamento dos sujeitos. Com essa história, podemos nos perguntar: por que as elefantinhas aceitavam um confinamento que as privava de liberdade e alegria? Parece que a obtenção da cor rosa era uma prática a qual as elefantinhas tinham de se submeter uma vez que ela estava dada, parecendo uma prática ”natural“ pela qual o feminino devia passar para ser constituído com sucesso.

O discurso cultural que objetiva a cor rosa como um elemento que marca a identidade feminina subjetivou a maioria dos meninos dessa turma, pois foram poucos os que declararam sem temor o gosto pela cor rosa e que a utilizavam em roupas ou calçados. A referida cor é significada como um atributo do feminino, por isso os meninos não usam. Podemos perceber, nas falas das crianças, o quanto esse discurso do rosa, como um marcador social de gênero, capturou as suas famílias, na medida em que referem que seus pais não comprariam roupas ou outros objetos com a cor rosa para os meninos. No entanto, é importante observar o quanto as fronteiras de gênero são atravessadas muito mais pelas meninas, pois em geral, não há restrições ao fato de elas usarem a cor azul, por exemplo. As teorizações de gênero foram fundamentais na compreensão de que não há nada de natural na produção da ”norma“ que pauta os comportamentos e que delimitam fronteiras das identidades de gênero, assim como também nas desigualdades existentes nessas relações. As teorizações escolhidas para dar embasamento a esta pesquisa fizeram-me estranhar os discursos da literatura/da linguagem que se pretendem

hegemônicos na produção das identidades de gênero, encorajando-me, ao mesmo tempo, a realizar um trabalho que pudesse dar margem a algumas problematizações, desestabilizando, mesmo que minimamente, as relações de poder que atravessam o processo de fabricação de tais identidades.

As teorizações sobre literatura e discurso me permitiram perceber o caráter construído e construcionista da literatura, mas, principalmente, o quanto a linguagem nos produz, nos governa, nos seduz. Não podemos situar nada fora dela, e por essa razão as lutas pela posse de discursos tornam-se vitais na modernidade.

Foi possível perceber que a literatura pode ser muito importante para problematizar as relações de poder entre homens e mulheres, e principalmente para desconstruir aqueles mecanismos sutis que a cultura usa na produção e legitimação das masculinidades e das feminilidades. Obviamente não se trata de ter expectativa de mudar o comportamento ou a opinião das crianças sobre o tema das desigualdades, mas coloca-las em contato com belas histórias, ricas na sua visualidade e na sua linguagem, a fim de discutir a temática do gênero.

Vale ainda considerar a importância de se ter acesso a outras formas de literatura que possam carregar nos seus textos representações não binárias e não sexistas, visto que muitos estudiosos têm teorizado sobre o quanto a literatura infantil tem sido tradicionalmente portadora de textos misóginos, contribuindo para a formação e manutenção do status de certas identidades e de determinadas formas de ver o mundo e as relações de poder nele vigentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para mudar a perspectiva em relação as estratégias usadas atualmente por grande parte dos professores(as) para lidar com os contos/histórias para crianças pequenas é absolutamente necessário que a escola se responsabilize cotidianamente por garantir um ambiente de cooperação, em que o valor humano, o respeito, a dignidade e a integridade marquem as relações. Essa conquista pode se dar por meio de um trabalho de formação continuada para toda a equipe. Ao mesmo tempo, é preciso ter em mente que conflitos sempre vão ocorrer e não é possível esperar soluções mágicas para resolvê-los.

O mais importante sempre é lidar com a causa do conflito e não apenas atribuir culpa e impor punições. Pouco importa quem começou uma discussão. O

fundamental é analisar o que levou as pessoas a ter dificuldade de negociar soluções justas e respeitadas.

Se há conflitos, a falha está na relação e não nas pessoas. Os alunos são de todos e deve haver parceria para transformar a situação.

Cada aluno, em diferentes situações, coloca sempre novos desafios, ele precisa de referências e de orientação. O que ele espera é ajuda para pensar. É importante que alguém coloque as regras, até que, efetivamente convictas, as crianças possam gerencia-las e, de forma autônoma, vivam bem em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGÜELLO, Zandra Elisa Argüello. **Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil**. 2005. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAPTISTA, Monica Correia. Leitura literária na primeira infância: a experiência da Bebeteca Can Butjosa em Barcelona. In: MACHADO, Maria Zélia V. (Org.). **A criança e a leitura literária: livros, espaços, mediações**. Rio de Janeiro: Positivo, 2012.

BELLINE, Ana Helena. A representação da mulher e o ensino de literatura. In: GHILARDI-LUCENA, Maria Inês. **Representações do feminino**. Campinas: Átomo: 2003.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. IN: FARIA, Ana Lúcia G; MELLO, Suely Amaral (Org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. São Paulo: Autores Associados, 2005. P.5-21

CABAL, Graciela. **Mujercitas eram las de antes? Y otros escritos**. Buenos Aires: Editorial Sudamerica S.A., 1998.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.

DAVIES, Bronwyn. **Sapos y culebras y cuentos feministas: los niños**. Madrid: ediciones Catedra S.A. 1994.

CARRARA Sergio (in). **Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro : CEPESC; Brasília : SPM, 2009.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca S. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p.31-40.

FELIPE, Jane. **Infância, gênero e sexualidade. Educação e Realidade**. Porto Alegre, Faced/UFRGS, v.25, n.1, jan./jun. 2000^a. p.115-131.

FOUCAULT, Michel. La arqueologia del saber. Madrid: Siglo XXI, 1996._____. **A ordem do discurso**. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

KAERCHER, Gládis. **"Assim são os outros": negros e negras na literatura infantil brasileira (1995-2002)**. 2003. Projeto de Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LLUCH, Gemma. Para uma seleção adequada do livro: das capas ao estilo da literatura comercial. In AZEVEDO, Fernando. **Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos nucleares para professores do Ensino Básico**. LIDEL, Lisboa –Porto, 2006.

MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente: conversas sobre leitura e política**. São Paulo: Ática, 1999.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, MELLO, Suely Amaral (Orgs). **Linguagens Infantis outras formas de leitura**. São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 23-40.

PAIVA, Ana Paula. **Livro-brinquedo, muito prazer**. In: SOUZA, Renata Junqueira: FEBA, Berta Lúcia (Org.). São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

PAIVA, Aparecida et al. **Literatura na infância: imagens e palavras**. Acervos do PNBE 2008 para a Educação Infantil. Brasília, Ministério da Educação, 2008. v. 1. p. 51.

PARREIRAS, Ninfa. **Do ventre ao colo, do som à literatura: Livros para bebês e crianças**. Belo Horizonte, RHJ, 2012.

SANTOS, Cláudia Amaral. **A invenção da infância generificada: a pedagogia da mídia imprensa constituindo identidade de gênero**. 2004. Dissertação de

Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SOARES, Magda. Livro para a educação infantil: a perspectiva editorial. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Org.). **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p.21-33.

SOUZA, Angela L. de. Alguns dedos de prosa sobre poesia. In: CUNHA, Leo (Org.). **Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas**. São Paulo: Positivo, 2013.